

## **RESUMEN DE PONENCIA**

### **EJE TEMÁTICO**

Docentes y Desarrollo Profesional

### **SUBTEMA**

Formación inicial

### **TÍTULO**

Prácticas Relacionadas con la Articulación de la Enseñanza del Saber Disciplinar en Programas de Formación Inicial Docente

### **FORMULACIÓN DEL PROBLEMA**

En la actualidad los programas de formación inicial docente chilenos se encuentran bajo la mirada atenta del estado, expertos, académicos, medios de comunicación y de la sociedad en general. Resultados de la prueba INICIA (2011) han demostrado la falta de conocimiento pedagógico y saber disciplinar que tienen los egresados de este tipo de programas de formación. Estudios de la OECD y IBRD (2009) han determinado que uno de los elementos más débiles en carreras de formación inicial docente se relacionan con los procesos de promoción y aseguramiento de la calidad. Esta es una realidad educacional que ha sido abordada desde distintas perspectivas.

Por una parte, diferentes estudios se han centrado en la consideración de procesos de admisión (Rojas, 2010), aplicación de estándares en la preparación de futuros profesores (Fernández y Muñoz, 2010), procesos de acreditación (Olivares, 2010; Domínguez y Meckes, 2011), entre otros aspectos. En cuanto a procesos de acreditación de las pedagogías en Chile, Domínguez y Meckes (2011) han resaltado la inminente necesidad de

mejorar criterios de evaluación; donde éstos se definan más claramente, se eleven sus niveles de exigencia y se establezcan consecuencias para aquellos que no logren los niveles establecidos. Es importante mencionar que en Chile los programas de formación inicial docente no se encuentran explícitamente regulados en sus contenidos y en los procesos de prácticas pedagógicas por los que deben pasar sus estudiantes y por lo tanto las universidades que ofrecen estos programas tienen la libertad para articularlos como estimen conveniente. Según Ingvarson, Schwille, Rowley, Tatto, Senk y Peck (2011), Chile se encuentra dentro del grupo de países más desregularizados y con un sistema de aseguramiento de la calidad más débil en sus carreras de preparación de futuros profesores.

Por otro lado, existen estudios que se han centrado en aspectos más bien relacionados con gestiones internas en las carreras de formación y en la necesidad de generar conocimiento local sobre la preparación inicial docente. Ávalos (2004) ha discutido la necesidad de mejorar la calidad de los programas de formación inicial docente a través de la coordinación de las instituciones que ofrecen estos programas. Según Cisternas (2011) la investigación relacionada con la preparación inicial docente es parte de una nueva dimensión que no ha sido reconocida e incluso ignorada y como consecuencia de esto hay falta de información relacionada con el entendimiento de lo que ocurre dentro de este tipo de programas.

El tema central de esta ponencia toma justamente lo expuesto en el párrafo anterior, presentando el proceso y los resultados de una investigación doctoral que exploró las prácticas ejecutadas por los académicos a cargo de impartir el saber disciplinar en programas de formación inicial docente. El énfasis estuvo puesto en la expresión que se le da a la enseñanza de la disciplina, ya que según autores como Pufahl, Rhodes y Christian (2001), Ingvarson (2002), Ávalos (2004), Cisternas (2011) y Vera (2008) la profundidad de la enseñanza de la disciplina en carreras de formación inicial docente es uno de los

componentes fundamentales en la preparación de futuros profesionales. Los programas de formación inicial docente destinan su preparación a cuatro áreas principales y en donde el mayor porcentaje es dado a la preparación de la disciplina según Ávalos (2004). La investigación en que se basa esta ponencia se centró en el quehacer de aquellos docentes que articulan la enseñanza de la disciplina, de modo de conocer las distintas expresiones que se puedan dar en este ámbito, entendiendo que distintos grupos humanos dentro de sus contextos generan formas de entender y visualizar su realidad de formas diversas. Autores como Trowler y Knight (2002) han expuesto que los departamentos dentro de una universidad desarrollan formas de pensar acerca de sus estudiantes, acercamientos al diseño e implementación de cursos, evaluación y prácticas que son únicos. En la investigación aquí descrita, se proponía recoger información al respecto para ser un aporte al conocimiento en la preparación disciplinar en carreras de formación inicial docente y en la búsqueda de la innovación a través de la coordinación de las experiencias de distintas instituciones.

En la ponencia se presentará el estudio de las prácticas relacionadas con la articulación de la enseñanza del idioma inglés (el saber disciplinar de carreras de formación inicial docente en inglés) por parte del profesorado de inglés en siete programas de formación inicial docente en este idioma en Chile. El énfasis estuvo puesto en la articulación de los procedimientos de toma de decisiones, planificación y evaluación en torno a los procesos de enseñanza de inglés en este tipo de programas y se abordaron las siguientes dos preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son las constelaciones de prácticas asociadas con la articulación de la enseñanza del inglés en programas de formación inicial docente en inglés en Chile?
2. ¿Qué se asume implícitamente en estas prácticas sobre la enseñanza del inglés en programas de formación inicial docente de inglés?

Cabe destacar que el foco estuvo puesto en aquellas prácticas que constituyen la organización de la enseñanza del inglés en los programas y no en prácticas relacionadas con metodologías de la enseñanza del inglés en aula. Se asumía, de esta forma, que la actividad cíclica de la enseñanza (la actividad previa, durante y posterior de la enseñanza en sí) y que tiene que ver con toma de decisiones, planificación y evaluación de los procesos de enseñanza del inglés, es la que da luces interesantes de las estructuras que se generan en diferentes programas y que revelan finalmente la concepción que se tenga sobre lo que es enseñar inglés en programas de formación inicial docente en inglés.

### **REVISIÓN DE LA LITERATURA**

El proceso investigativo estuvo guiado por las teorías socioculturales que comprenden los procesos sociales y culturales como mediadores de la actividad y pensamiento humano y en donde el comportamiento humano, expresado a través de prácticas culturales, es considerado el foco de análisis. El concepto de cultura es esencial en esta área de estudios humanos y es descrita tanto como un sistema de significados transmitidos a través de las generaciones, como un sistema que está siendo constantemente creado y recreado en sus contextos (Nasir y Hand, 2006).

El estudio de las prácticas de los docentes en programas de formación inicial es aproximado de acuerdo a los contextos únicos en donde se desarrollan (Fanhanel y Trowler, 2008) adquiriendo, así, el concepto de cultura uno de relevancia primordial en la investigación. Cultura se concibe según la definición de Geertz (1973) como un sistema de significados recreados constantemente y que le dan forma, orden, foco y dirección a la actividad de sus participantes. Para este autor, la cultura son mecanismos de control que gobiernan el comportamiento y en donde se asume que el pensamiento humano es tanto social como público. En una cultura los individuos pasan por procesos dinámicos en donde sus creencias y formas de actuar se ajustan a los patrones culturales. Sin embargo, la

participación de un individuo en una cultura es también el resultado del proceso de incorporación de quién es el individuo y en qué se convierte finalmente. En este proceso dinámico los patrones culturales también son modificados por las intervenciones de los participantes en la cultura. Considerando estas descripciones, se entiende, entonces, que las prácticas de los docentes en carreras de formación están fuertemente entrelazadas en la cultura en las que se desarrollan.

El concepto de identidad es otro que entra en juego al analizar la actividad humana, ya que es una dimensión importante a considerar al enfrentar los procesos de desarrollo de las acciones humanas (Kanno y Stuart, 2011). Como los individuos se visualizan modifica como participan y a la vez su participación modifica su identidad. Según Fanghanel (2012), los académicos en universidades traen consigo sus propias creencias sobre educación y sus propios valores, lo que demuestra que los roles que desarrollan no son totalmente influenciados por las organizaciones a las cuales pertenecen. Los académicos trabajan en espacios en donde diferentes demandas externas y las aspiraciones que tienen para ellos mismos y para sus estudiantes, así como también su pasión por el conocimiento, deben acomodarse. Saunders (2012) explica que la perspectiva sociocultural describe a las personas que trabajan en las universidades como ejecutores de prácticas sociales que se expresan de forma individual tanto a través del comportamiento como a través de sus creencias.

El concepto de práctica se constituyó como un concepto esencial en el estudio y fue abordado según lo propuesto por Reckwitz (2002) quien lo define como expresiones corporales temporales, formas de actividad mental, saber hacer e incluso artefactos y sus usos. Para este autor las prácticas son actividades rutinarias corporales y mentales, que pueden incluir el uso de artefactos y que revelan formas de entender, saber hacer y formas de querer y sentir. La definición de prácticas adoptada está estrechamente ligada al concepto de conocimiento o 'saber hacer'. Según Blackler (1995) la identificación de lo que hacen las personas y las instituciones supone la identificación del conocimiento

individual y colectivo que esta dinámicamente presente en las prácticas humanas. Para Blackler el *saber* se puede interpretar como lo que hacen las personas e instituciones y lo que ocurre dentro del sistema que lo hace posible. En la investigación se consideraron cuatro tipos de conocimiento descritos por este autor, los que se presentaran en su idioma original: *embodied knowledge*, *embedded knowledge*, *encultured knowledge* y *encoded knowledge*. *Embodied knowledge* se relaciona con el tipo de conocimiento que se adquiere al participar en una cultura, este conocimiento es esencialmente implícito y tiene que ver con la construcción espontánea de las interpretaciones a las que llegan los participantes al interactuar en una cultura. *Embedded knowledge* es aquel conocimiento que existe en las rutinas del sistema, aquellas que están emergiendo, tecnologías, roles y procedimientos formales relacionados con los procesos sociales e institucionales. *Encultured knowledge* ocurre dentro de los procesos de socialización y es aquel que se genera al alcanzar entendimientos colectivos. Este tipo de conocimiento existe en el lenguaje usado que es socialmente construido y que está abierto a la negociación. Finalmente, *encoded knowledge* se encuentra en la información contenida en signos y símbolos, tales como libros, manuales o códigos de práctica. Es el que se encuentra en la información transmitida por los objetos físicos a los que recurren los participantes de una cultura.

Los conceptos recién descritos fueron transferidos a las realidades de los docentes a cargo de impartir la enseñanza de la disciplina, para explorar sus prácticas según su contexto histórico social y así comprender su accionar y la significación que le dan a su trabajo, desde sus propias estructuras.

La exploración de prácticas y del conocimiento activamente inscrito en ellas, llevó a un acercamiento de lo que se asume implícitamente sobre lo que es o debería ser la enseñanza de la disciplina en programas de formación inicial docente, específicamente en el caso de programas de formación inicial docente en inglés. Este acercamiento se logró a través de la adaptación de un modelo utilizado por Bamber (2011) para analizar la

legitimación de la constitución de prácticas. Dicho modelo estuvo inspirado en las ideas presentadas por Bernstein (1973, 1981,1996) sobre la relación entre la cultura y factores políticos en la creación de conocimiento y prácticas educacionales y considera los conceptos de poder y control para estudiarlas.

## **METODOLOGÍA**

La investigación tuvo un carácter principalmente cualitativo basado en la metodología de estudios de casos múltiples. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a 18 docentes de inglés representantes de siete programas de formación inicial docente en este idioma a lo largo de Chile. La información fue transcrita y analizada de acuerdo a categorías y subcategorías emergentes y en donde fue posible dilucidar prácticas relacionadas con la articulación de la enseñanza del saber disciplinar.

## **PRINCIPALES RESULTADOS Y CONCLUSIONES**

Con la aplicación de las teorías socioculturales al contexto educacional se abrieron nuevos focos de exploración que dieron pie a la descripción de cuarenta y un prácticas distribuidas en seis categorías. Estas seis categorías se distribuyeron en procesos de toma de decisiones, procedimientos de planificación, procesos de evaluación, acercamientos a la enseñanza del inglés, rol del idioma inglés en el espacio físico y uso de artefactos. En un análisis posterior relacionado con los procesos de legitimización de prácticas fue posible comprender que las prácticas ejecutadas por docentes de inglés son el resultado de la combinación de diferentes dimensiones presentes en la realidad chilena y que cuentan con agendas propias. Estas dimensiones tienen que ver con acreditación nacional, adaptación de tendencias internacionales en la enseñanza del inglés y dinámicas de equipos de trabajo.

A través de los resultados de la investigación fue posible comprender que el foco de muchas de las prácticas estudiadas están determinadas por fuerzas estructurantes que van más allá de la colectividad o individualidad de docentes de inglés. Sin embargo los procesos para desarrollar dichos focos quedan muchas veces en manos de los docentes quienes tienen la libertad para plasmarlos, lo que da pie a una infinidad de formas para articular la enseñanza del inglés en programas de formación inicial docente en inglés.

Se concluye que los significados otorgados por los docentes a su actividad, reflejada en sus prácticas, son variados, múltiples y dependientes de su contexto. Estas prácticas son además el resultado de la combinación de orientaciones superpuestas y por lo tanto el saber incorporado en ellas termina siendo una representación caleidoscópica de distintas áreas de conocimiento.

Se concluye finalmente que dado el origen y naturaleza de las prácticas estudiadas, éstas no deben ser emuladas en otros contextos similares, pero sí conocidas y estudiadas para constituirse como un punto desde el cual se pueda entender la propia realidad. Este entendimiento se considera como el primer paso hacia la necesaria innovación en programas de formación inicial docente.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávalos, B.**, (2004). *La Formación Docente Inicial en Chile*. [En línea] Disponible en: <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Aspectes%20laborals/Documents/La%20Formacion%20Docente%20Inicial%20en%20Chile.%20AVALOS.pdf> [Acceso 20 marzo 2012].
- Bamber, V.** (2011). Self-evaluative Practice: Diversity and power. en M. T. Saunders (Ed.), *Reconceptualising Evaluation in Higher Education: The practice turn*. Berkshire: McGraw-Hill Education (UK).
- Bernstein, B.** (1973). *Class, Codes and Control, Vol 2*. London: Routledge and Kegan Paul. In *Sadovnik, A. (2001). Basil Bernstein (1924-2000). Prospects, 31 (4), 607-620.*
- Bernstein, B.** (1981). Codes, Modalities, and the Process of Cultural Reproduction: A model. *Language in Society, 10(3), 327-363.*
- Bernstein, B.** (1996). *Pedagogy, Symbolic Control, and Identity: Theory, research, critique*. London: Taylor and Francis.
- Blackler, F.**, (1995). Knowledge, Knowledge Work and Organizations: an overview and interpretation. *Organization Studies, 16(6), pp. 1021-1046.*
- Cisternas, T.**, (2011). La Investigación sobre Formación Docente en Chile: Territorios explorados e Innexplorados. *Calidad en la Educación, Issue 35, pp. 131-164.*
- Domínguez, M.**, y Meckes, L. (2011). Análisis y propuestas para la acreditación de pedagogías en Chile. *Calidad en la Educación, (34), 165-183.*
- Fanghanel, J.** and Trowler, P., (2008). Exploring Academic Identities and Practices in a Competitive Enhancement Context: a UK-based case study. *European Journal of Education, 43(3), pp. 301-313.*
- Fanghanel, J.**, (2012). *Being an Academic*. London/New York: Routledge.
- Fernández, M.** and Muñoz, A., (2010). Las 52 exigencias que podrían revolucionar la calidad de la preparación de profesores. *El Mercurio, 24 septiembre.*
- Geertz, C.** (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Perseus Books Group.
- Ingvarson, L.**, (2002). *Development of national standards framework for the teaching profession*. [En línea] Disponible en: [http://www.research.acer.edu.au/teaching\\_standards/7](http://www.research.acer.edu.au/teaching_standards/7) [Acceso 25 febrero 2012].

**Ingvarson, L.;** Schwille, J.; Rowley, G.; Tatto, M. T.; Senk, S. y Peck, R. (2011) *National Policies and Regulatory Arrangements for the Mathematics Preparation of Future Teachers in Sixteen Countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), en Domínguez, Análisis y propuestas para la acreditación de pedagogías en Chile. *Calidad en la Educación*, (34), 165-183

**INICIA**, (2011). *INICIA*. [En línea]. Disponible en: <http://www.evaluacioninicia.cl>  
[Acceso 3 junio 2012].

**Kanno, Y.** and Stuart, C., (2011). Learning to Become a Second Language Teacher: Identities-in-practice. *The Modern Language Journal*, 95(ii), pp. 236-252.

**Nasir, N.** and Hand, V., (2006). Exploring Sociocultural Perspectives on Race, Culture, and Learning. *Review of Educational Research*, 76(4), pp. 449-475.

**OECD** and IBRD, (2009). *Reviews of National Policies for Education: Tertiary Education in Chile*, Paris: OECD Publishing.

**Olivares, M.**, (2010). Juicio al sistema de acreditación de instituciones de educación superior. *El Mercurio*, 15 agosto.

**Pufahl, I.**, Rhodes, C. and Christian, D., (2001). What we can Learn from Foreign Language Teaching in other Countries. *ERIC Clearinhouse on Language and Linguistics*.

**Reckwitz, A.**, (2002). Toward a Theory of Social Practices. *European Journal of Social Theory*, 5(2), pp. 243-263.

**Rojas, A.**, (2010). Evualarán la PSU y el sistema de admisión a la educación superior. *El Mercurio*, 27 agosto.

**Saunders, M.**, (2012). Imperatives for Academic Practices: Catalysts for sustained change. En Trowler, Saunders y Bamber (eds) (2012). *Tribes and Territories in the 21st Century: Rethinking the significance od disciplines in higher education*. London and New York: Routledge, pp. 169-174.

**Trowler, P.** and Knight, P., (2002). Exploring the Implementation Gap: Theory and practices in change interventions. In: P. Trowler, ed. *Higher Education Policy and Institutional Change*. Philadelphia: Open University Press / SHRE.

**Vera, F.**, (2008). *UTEM Virtual, Estado del Arte de la Profesión de Profesor de Inglés: ¿Qué ocurre en Chile?*. [En línea] Disponible en: [http://www.utemvirtual.cl/nodoeducativo/wp-content/uploads/2009/03/art\\_fver.pdf](http://www.utemvirtual.cl/nodoeducativo/wp-content/uploads/2009/03/art_fver.pdf) [Acceso 27 marzo 2012].